



Inovace systému pregraduální přípravy učitelů pro 2. stupeň základních škol

Implementace principů profesní přípravy do učitelských studijních programů v praxi

HELENA KOLDOVÁ, MIROSLAV PROCHÁZKA,
LUKÁŠ ROKOS, MILUŠE VÍTEČKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na reflexi vytváření nového modelu profesního studijního učitelského programu Učitelství pro 2. stupeň základní školy se specializacemi a zhodnocuje koncipování klíčových parametrů, které studiu vtiskují jeho inovativní charakter. Autoři studie vybírají různé prvky tohoto procesu, které prokládají ilustrativními příklady z praxe jedné pedagogické fakulty, konkrétně Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V textu jsou sledovány možné podoby strukturace studijního plánu pětiletých magisterských programů, zmíněny jsou inovace oborové složky a jejího propojování s kurikulem základní školy. Dále je sledována pozice oborových didaktik ve vazbě na předměty oborového studia a na reflektované praxe. Popsána je zkušenost s uplatňováním kompetenčního rámce při tvorbě obsahu jednotlivých disciplín. Poznámky jsou věnovány též koncepci pedagogicko-psychologického základu, jeho propojování s praxemi a s oborovými didaktikami. Výrazným rysem profesních studijních programů jsou praxe v podobě klinického semestru a modely jejich reflexe. Studie představuje dynamiku gradace inovovaných praxí a způsoby jejich zhodnocování v rámci společné reflexe studentů, vysokoškolských pedagogů a provázejících učitelů. Dále jsou představeny výsledky výzkumné sondy do názorů ředitelů fakultních škol a studentů, jejímž cílem bylo zmapovat prostřednictvím SWOT analýzy a výstupů z ohniskových skupin rizika i příležitosti přechodu na pětileté nestrukturované magisterské studijní programy. V příspěvku nalézáme odpověď na výzkumnou otázku „Jak vnímají různé skupiny respondentů silné a slabé stránky nového pětiletého modelu studia v porovnání se strukturovanou (bakalářskou a navazující magisterskou) přípravou?“. Studie poskytuje příklady implementace inovací do pregraduální přípravy na zmíněné pedagogické fakultě, naznačuje vnímání nového modelu pregraduální přípravy učitelů pro 2. stupeň základních škol respondenty šetření a představuje další kroky k přeměně této přípravy na konkrétní pedagogické fakultě.

Klíčová slova: profesní studijní program, kompetenční rámec, klinický semestr, reflexe, příprava učitelů



ÚVODEM

Jedna z významných oblastí inovací v pregraduální profesní přípravě učitelů nachází své těžiště v procesech hledání a vytváření nových konceptů a systémů vysokoškolské přípravy. Studie má za cíl představit jednotlivé prvky, které lze uplatňovat v modelování profesního přístupu v magisterských nestrukturovaných učitelských studijních programech. Cílem textu je přiblížit aspekty, které charakterizovaly inovaci vysokoškolské přípravy učitelů pro 2. stupeň základních škol v podmínkách jedné pedagogické fakulty, konkrétně Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Vzdělávání budoucích učitelů prošlo celou řadou změn. Velmi dynamicky systémem zasáhly úpravy struktury studijních programů po roce 1999 (zavedení dvou stupňů studia místo tradičního magisterského u učitelství pro střední školy a pro 2. stupeň základní školy, změny v systému akreditací, zavedení akademických a profesních profilů studijních programů, větší otevřenost vysokých škol aj.). Systém učitelské přípravy byl tak charakteristický určitou dvoukolejností, kdy vedle sebe existovaly programy nestrukturované (pro přípravu učitelů 1. stupně ZŠ) a strukturované. Vytvoření bakalářských a navazujících magisterských učitelských programů bylo vnímáno rozporuplně. Například Brebera (2006) upozorňuje na to, jak mizivá byla samotná diskuze nad přijímáním koncepce tzv. Boloňského systému ve vztahu ke specifickým požadavkům trhu práce i legislativnímu vy-

mezení učitelské profese. Bendl, Voňková a Zvířotský (2013) poukazují na fakt, že akademičtí pracovníci byli vůči strukturované přípravě budoucích učitelů skeptičtí, jejich výzkum však naznačil pozitivní odezvu u studentů, kteří po dokončení bakalářského stupně studia deklarují potřebu studovat dále v navazujícím programu. Stuchlíková (2013) poukazuje na to, že i přes dilematickosti procesu bylo zavedení strukturovaného studia výzvou, která měla potenciál akcelarovat proměnu učitelské přípravy takovým způsobem, aby více odpovídala nárokům na učitele současnosti a budoucnosti. Zajímavá je do určité míry subjektivní reflexe kontextů zavádění strukturovaného studia publikovaná Marešem (2013), kde autor pro současnou dobu inspirativně zachycuje spory, argumenty i problémy řešené v prvním desetiletí tohoto století v souvislosti s postupnou akreditací strukturovaného učitelského studia. Citovaná Breberova studie (2006) připomíná dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kde se hovoří o následném zhodnocení důsledků Boloňského systému na základě reakcí trhu práce, podniků absolventů a vyhodnocení finanční nákladnosti celého systému. Zajímavé je, že jím citované koncepční dokumenty MŠMT jsou na oficiálních stránkách ministerstva již nedostupné a po akreditování strukturovaných modelů studia vysokými školami připravujícími učitele diskuze následně přestala být aktuální.

V současnosti čelí pregraduální příprava novým výzvám, které vyplývají jak z dynamicky se měnící společnosti, tak z požadav-



ků na modernizaci vzdělávacího systému. Systém pregraduálního vzdělávání učitelů musí reflektovat několik klíčových oblastí, jež mají zásadní vliv na jeho podobu a efektivitu. Jedním z významných faktorů ovlivňujících přípravu učitelů je proměňující se svět a společnost. Digitalizace, globalizace a proměny hodnotových orientací studentů učitelství i žáků na základních školách vyžadují adaptaci obsahu a metod vzdělávání. Učitelé musí být připraveni na rozvíjení kompetencí, které umožní jejich žákům orientovat se v nejistém a proměnlivém světě. Další výzvou je probíhající kurikulární reforma, která přináší změny v organizaci a obsahu vzdělávání na základních školách. Učitelská příprava se musí těmto změnám přizpůsobit, aby studenti učitelství získali odpovídající kompetence pro implementaci nových přístupů do výuky. Zároveň se ukazuje nutnost propojení oborového studia s oborovými didaktikami a reflektovanými praxemi, což posiluje profesní rozvoj studentů učitelství. Současně je nezbytné následovat národní strategie a požadavky na vzdělávání. Strategie rozvoje vzdělávacího systému na úrovni státu formuluje cíle a směry, kterými by se příprava učitelů měla ubírat, včetně důrazu na kompetenční rámec, inkluzi a inovativní přístupy k výuce. V neposlední řadě hrají významnou roli interní vize a plán rozvoje jednotlivých vzdělávacích institucí, které realizují (nejen) učitelské programy. Každá fakulta má specifické priority a strategické cíle, jež se odrážejí v podobě implementovaných inovací a ve způsobu, kterým dochází k propojení teoretické výuky s pedagogickou praxí.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JU) musí ve svém dalším rozvoji reagovat na výše zmíněné trendy a výzvy v základním školství, z nichž některé již implementovala do stávajících studijních plánů. Pro přípravu studentů učitelství má proto vytvořenou vlastní vizi, kterou symbolicky označila zkratkou *Učitel PF*, tedy *Učitel Pro Futuro* (PF JU, 2024). Tím deklaruje svůj závazek k promyšlené koncepci pregraduální přípravy učitelů, která klade důraz na udržení vysoké kvality přípravy studentů učitelství. Tento přístup respektuje akademickou tradici univerzitního vzdělávání učitelů, jejichž výuka vychází z vědecké a další tvůrčí činnosti akademických pracovníků a z aktuálních vědeckých poznatků. Zároveň však akcentuje schopnost studentů aplikovat teoretické znalosti v praxi. Vize vyjadřuje potřebu odlišit inovovanou přípravu učitelů pro podmínky základní školy 21. století od stávajících strukturovaných akademických programů. Předně se jedná o potřebu posílení výchovné role učitele v měnící se společnosti. Současné krizové jevy předurčují základní škole změnu výchovných i vzdělávacích priorit. Narůstají tak přirozeně také požadavky a nároky na učitele. Objevuje se potřeba rozvíjet osobnostní a sociální kompetence žáků, nastává nutnost specifikovat a diferenciovat přístupy a strategie pro práci s žáky s rozmanitými vzdělávacími potřebami (poruchy učení, poruchy chování, poruchy autistického spektra aj.), se žáky ze sociálně a kulturně odlišného prostředí. Narůstá požadavek pozitivně intervenovat do zdravého



životního stylu žáků v období dospívání i do oblasti prevence potenciálního rizikového chování. Učitelská příprava tak zohledňuje výrazněji výchovné, kázeňské a osobnostně a sociálně kultivující aspekty školní edukace. Zároveň proměnou prochází i vzdělávací role školy, včetně jejího kurikula. Škola se pro žáky mladšího školního věku stále více stává místem pro objevování, hledání souvislostí mezi jevy a získávání a rozvíjení širokého komplexu gramotností a kompetencí, vyjádřených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který v době podávání žádosti o akreditaci procházel revizí (NPI, 2025). Do popředí se dostává integrace vzdělávacích obsahů (více viz Koldová et al., 2024) a důraz na mezipředmětové vztahy, což bude vyžadovat, aby absolventi studijního programu byli všestranně připraveni na uplatnění nových oborových a oborově didaktických přístupů v praxi.

1. OBLASTI INOVACÍ

V další části textu představujeme jednotlivé oblasti, které v rámci procesu vytváření nových studijních profesních programů hrály důležitou roli. Dotýkají se těchto čtyř oblastí inovací:

1. změna přístupu k oborové složce přípravy;
2. proměna pozice oborových didaktik ve vazbě na předměty oborového studia a na reflektované praxe;
3. propojení oblastí *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023a) při tvorbě obsahu jednotlivých disciplín;

4. gradace inovovaných praxí v klinickém semestru a vytvoření nového modelu reflexe praxí.

Podle Janíka a kol. (2011) naplnění určité ideje či určitého záměru můžeme chápat jako jeho implementaci. V našem případě se jedná o zavádění nového profesně zaměřeného pětiletého magisterského studijního programu do edukační praxe. Implementaci můžeme označit také „vlastní využití inovace či jejích částí v praxi“ (Fullan & Pomfret, 1977, s. 336). V úvodu textu je nutné poznamenat, že vedle organizačních a systémových změn, které sítily potřebu dalších inovací programů pregraduálního vzdělávání učitelů na celostátní úrovni, byly pro prosazení nového modelu vysokoškolské přípravy klíčové také parametry vnitřního akademického prostředí fakulty. Zatímco na státní úrovni se zadání inovovat studijní programy opíralo o tlak standardů a o centrálně určenou strukturu programů pro přípravu regulované profese učitele, na univerzitní a fakultní úrovni proces inovace zahrnoval další parametry zohledňující tradiční charakter univerzitního prostředí. V něm přetrvávají některé tendence, které mu na jednu stranu přinášejí nadčasovost, na druhou stranu mohou vést k rezistenci vůči změnám. Fasora a Hanuš (2019) upozorňují na odeznívání řady mýtů charakterizujících univerzitní prostředí a sledují proměnu vysokoškolských pedagogů, studentů i studijních programů. Přesto je stále univerzita (a fakulta) reprezentantem hodnot akademické svobody a nezávislosti na vnějším zadání. Knecht (2021) si v recenzi výše uvedeného textu (viz Fasora

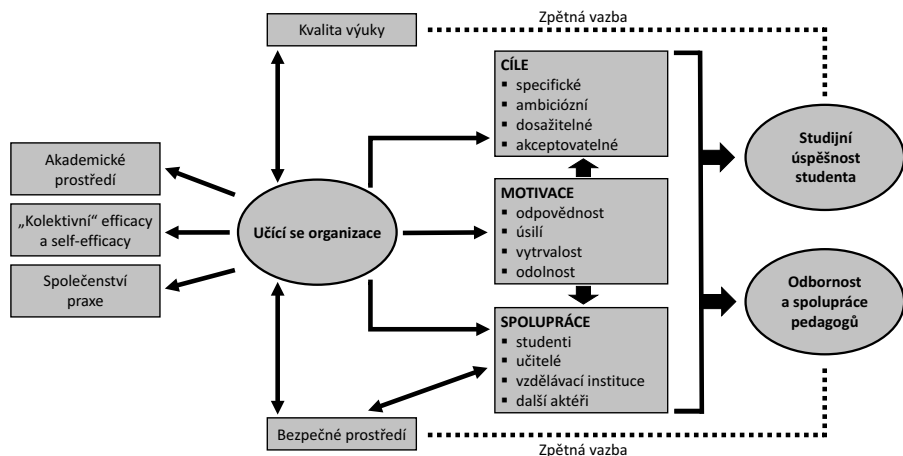


& Hanuš, 2019) všímá například myšlenky, že řada fakult se mění pod tlakem praxe na tréninková zařízení a přestává mít charakter instituce poskytující komplexní vzdělávání. Samozřejmě univerzita vždy bude do jisté míry konzervativním prostředím, z pohledu staletí trvající instituce jsou snahy entropické plejády státních úředníků vnímány s nedůvěrou a odstupem. Avšak samotná podstata *universitatis* je v cestě, pohybu, obrácení od jednotlivého k celku, od osobního zájmu ke společenství, tedy potřeba inovovat je zakomponována v hodnotách každé fungující univerzity.

Klíčovým problémem navržených inovací tak není jen prvoplánově vyhovění novým administrativním a organizačním podmínkám akreditačních procesů, ale také dosažení souladu s potřebami cílových skupin univerzitního společen-

ství. Šlejška (2018) jako jednu z hlavních zásad prosazení systémových změn uvádí dosažení souladu systémových inovací s potřebami cílových skupin, a to ideálně jejich zapojením do samotného procesu změn. Hoy (2012) zdůrazňuje klíčovou roli propojení diskutování cílů a východisek inovací, kooperace studentů a učitelů na změnách a podpory motivace ke změně. V tomto systému se podle autorovy zkušenosti rodí dynamické prostředí ochotné iniciovat, přijímat a realizovat změny (viz model na obr. 1).

S vědomím výše uvedených souvislostí a na základě výsledků pilotních šetření se akademická obec PF JU v roce 2022 rozhodla pro přípravu nové akreditace profesně zaměřeného pětiletého magisterského studijního programu *Učitelství pro 2. stupeň ZŠ se specializacemi*, který je založen na nově stanoveném



Obr. 1. Model dynamického prostředí změn (inspirováno: Hoy, 2012; Fullan, 2015)



podílu učitelství propedeutiky, oborové a oborové didaktické složky a pedagogické praxe.

Práce na přípravě akreditačního spisu byla produktem dlouhodobých diskuzí vedení fakulty, na katedrách, v radě oborových didaktiků, v radách stávajících studijních programů. Diskuze byly klidné i emotivní, vznášeny byly argumenty pro i proti. Přípravu inovovaného programu ovlivnil také proces dotváření a finalizace *Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (dále jen *Rámcové požadavky*, zveřejněny 2. dubna 2024 pod čj. MSMT-4626/2024-2 a aktualizovány 24. října 2024; viz MŠMT, 2024), se zveřejněním *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (dále jen *KRAAU*; zveřejněn v říjnu 2023; MŠMT, 2023a), s implementací *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) a také s neukončeným procesem revize *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (NPI, 2025). Dalším faktorem, který výrazně ovlivňoval diskuzi o podobě nově připravované akreditace, byl projekt *Systém podpory provázejících učitelů*,¹ jehož fungování je podmínkou udržitelnosti navrženého propojování akademického prostředí s praxí.

1.1 Změna přístupu k oborové složce přípravy

Změna je složitý, mnohostranný proces a vytvoření trvalé změny je obtížné, a jak uvádí Schleicher (2015), příprava studentů učitelství se celosvětově potýká s výzvou, jak se efektivně vypořádat s rostoucími tlaky rychle se měnícího prostředí. Prostřednictvím nových akreditačních materiálů je možné na změny reagovat, ale současně je potřeba dbát na to, jak zmiňuje Fullan (2015), aby došlo ke skutečné změně chování a přesvědčení jednotlivých aktérů.

První oblastí inovací v přípravě nového, výše uvedeného pětiletého profesního studijního programu byla změna v přístupu k oborové složce. *Oborová složka* studijního programu je vyjádřena v podobě jeho specializace charakterizované obvykle dvěma aprobačními předměty. Tato složka vyjadřuje poznatkový rámec oborové přípravy s akcentem na pevnou vazbu studovaného oboru (specializace) na kurikulum toho typu školy, na který je student připravován ve zvoleném studijním programu. Při koncipování inovace studijního programu jsme vycházeli z principu, kdy kurikulum vysokoškolské přípravy v této složce odráží kurikulum příslušného typu školy a stává se základem pro studentovu schopnost koncipování

¹ Projekt pokusného ověřování, jehož cílem bylo realizovat, ověřit a vyhodnotit podporu provázejících učitelů, kteří vedou studenty učitelství na pedagogických praxích. Probíhal v letech 2023–2025 a přihlašovat se do něj mohly mateřské, základní a střední školy zřizované obcí či krajem, které mají sjednanou spolupráci na zajišťování pedagogických praxí s některou z fakult připravujících učitele, případně s vyšší odbornou školou nebo střední pedagogickou školou připravující učitele a učitelky mateřských škol. V rámci pokusného ověřování získávali provázející učitelé vzdělávání, metodickou podporu a finanční ohodnocení za svou činnost (MŠMT, 2023b).



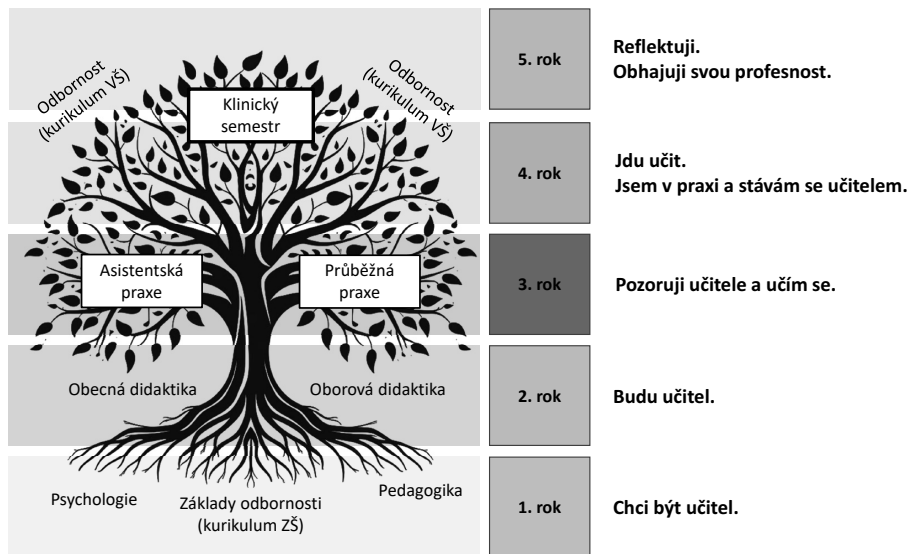
vat, plánovat a hodnotit výuku v příslušné oblasti vzdělávání.

„V případě, že magisterský studijní program učitelství pro 2. stupeň ZŠ a/nebo učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro SŠ je profesně zaměřený ve smyslu § 44, odst. 5, písm. a) zákona č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách..., a zároveň obsahuje praxi v rozsahu více než 30 kreditů, která je realizována mj. formou klinického roku nebo dvou klinických semestrů, má se za to, že charakter studijního programu vyžaduje, aby se jednalo o magisterský program, který nenavazuje na bakalářský studijní program v souladu s § 46, odst. 2 zákona č. 111/1998 Sb. Minima počtu kreditů pro jednotlivé složky studijního programu jsou v takovém případě dány součtem požadavků stanovených pro bakalářský studijní program se zaměřením na vzdělávání a navazující magisterský studijní program Učitelství pro příslušný stupeň vzdělávání. (...) Klinickým semestrem je míněna praxe, při které student stráví v jedné konkrétní škole na praxi alespoň 2 dny v týdnu po dobu jednoho pololetí, tj. vyjádřeno v hodinách stráví na praxi v téže škole ve výuce žáků alespoň 90 hodin, z toho minimálně 45 hodin přímo učí samostatně nebo v páru. Klinický semestr je možné realizovat také rozloženě, tj. student stráví v jedné konkrétní škole na praxi alespoň 1 den v týdnu po dobu jednoho školního roku, tj. vyjádřeno v hodinách stráví na praxi v téže škole ve výuce žáků alespoň 90 hodin, z toho minimálně 45 hodin přímo učí samostatně nebo v páru.“ (MŠMT, 2024, s. 13)

S respektem k výše uvedenému znění zmíněného článku je magisterský pětiletý profesní studijní program *Učitelství pro 2. stupeň základní školy se specializacemi* (dále označován jen jako U2ZŠ) na PF JU designován jako studijní program se specializacemi, přičemž specializace tvoří základ tzv. aprobačního předmětu studenta učitele. Studijní plány společného základu a všech specializací reflektují podmínky definované v Rámcových požadavcích (MŠMT, 2024).

Profesní pětiletý magisterský program U2ZŠ vychází z modelu, který je schematicky znázorněn na obrázku 2. Je akreditován tak, aby plně reflektoval šest kategorií kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023a): 1. vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, 2. plánování, vedení a reflexe výuky, 3. prostředí pro učení, 4. zpětná vazba a hodnocení, 5. profesní spolupráce, 6. profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdroje.

Vzdělávací obsah U2ZŠ má vzrůstající obtížnost: z očekávaných výstupů RVP ZV „vyrůstají“ základní pojmy kurikula základní školy (jako kořeny stromu na obr. 2) a na ně postupně navazují související pojmy učitelské přípravy. Oborová a obecná didaktika tvoří „kmen stromu“, nutný základ k tomu, aby byl student studijního programu připraven absolvovat různé typy pedagogických praxí. Současně jsou do výuky zapojování odborníci z praxe, v našem případě provázející učitelé a další spolupracující učitelé – didaktici, metodici ze základních škol, kteří zajišťují, že jsou při studiu reflektovány potřeby



Obr. 2. Koncepce stávání se učitelem v průběhu studia v rámci nově akreditovaného programu UZŠ

Tab. 1. Optimální rozložení kreditové zátěže v jednotlivých ročnících studijního programu UZŠ

Složka	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkem
	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS	ZS	LS	
Učitel'ská propedeutika	7	10	7	8	6	3	9	3	3	3	59
Specializace I	11	10	10	10	10	11	7	5	4	5	83
Specializace II	11	10	10	10	10	11	7	5	4	5	83
Praxe	–	3	–	3	3	3	3	12	12		39
Volitelné předměty	–	–	3	3	1	3	3	3	3	3	22
Diplomová práce	–	–	–	–	–	–	–	3	3	8	14
Celkem	29	33	30	34	30	31	29	31	29	24	300



terénu a současně jsou studentům prezentovány aktuální témata a výzvy výuky na 2. stupni základní školy. V průběhu studia si student současně zvyšuje svou odbornou kvalifikaci – znalost vyučovaného oboru studiem souvisejících „nadstavbových“ teorií kurikula vysoké školy, které jsou důležité pro získání odborného nadhledu učitele (koruna stromu).

Z tabulky 1 je patrná důležitá inovace: snižování výukové zátěže studenta ve 4. a 5. ročníku v pedagogických, didaktických a odborných předmětech, a naopak zvýšení zátěže v praktické přípravě reflektované praxe, kdy je zařazen klinický semestr.

Tabulka 2 shrnuje konkrétní pojetí studijního plánu jedné ze specializací UZŠ (Matematika) reflektujícího před-

Tab. 2. Ukázka studijního plánu specializace Matematika (bez praxí a povinně volitelných předmětů)

Ročník	Semestr	Předměty
1.	zimní	Matematika v kurikulu ZŠ I (číslo a proměnná)
		Matematika v kurikulu ZŠ II (geometrie)
		Matematika v kurikulu ZŠ III (závislosti, vztahy, práce s daty, logika)
		Matematický software
	letní	Matematika pro učitele I (číselné obory, komplexní čísla, dělitelnost)
		Matematika pro učitele II (funkce a rovnice)
Matematika pro učitele III (lineární algebra – vektory, matice)		
2.	zimní	Matematika pro učitele IV (posloupnosti, limity, geometrická řada)
		Matematika pro učitele V (planimetrie)
	letní	Didaktika matematiky I
3.	zimní	Finanční gramotnost pro učitele
		Matematika pro učitele VI (stereometrie)
		Didaktika matematiky II
		Matematika pro učitele VII (diferenciální počet)
	letní	Matematika pro učitele VIII (analytická geometrie)
		Metody řešení úloh
4.	zimní	Matematika pro učitele IX (integrální počet, diferenciální rovnice)
		Matematika pro učitele X (kombinatorika, pravděpodobnost)
	letní	Počtení techniky
5.	zimní	Statistika pro učitele
	letní	Didaktické situace v matematice
		Deskriptivní geometrie pro učitele



stavenou koncepcí. Na tomto příkladu je možné vidět prvotní zacílení na kurikulum základní školy v úvodu studia a následnou gradaci obtížnosti obsahu daných předmětů (až po předmět Matematika X). Koncepce vychází z potřeby přípravy studentů pro realizaci pedagogických praxí již od prvního ročníku studia a následného zvyšování obtížnosti oborových předmětů. Je zde patrné, že s oborovou didaktikou se student ve svém studiu setkává od druhého ročníku studia.

Studenti si v letním semestru 5. ročníku mohou navíc zvolit povinně volitelné oborově didaktické předměty, které jim nabízejí možnost rozvíjet si znalosti v různých oblastech oborové přípravy. Jsou zde nabízeny předměty Dějiny matematiky, Matematické myšlení v praxi a Rozvoj digitálních kompetencí v matematice.

Pro bližší vysvětlení se vraťme k podmínkám, které určují podobu akreditace a počty kreditů v jednotlivých definovaných kategoriích učitelské přípravy. Podle Rámcových požadavků je studijní program učitelství pro 2. stupeň ZŠ profesně zaměřený ve smyslu § 44, odst. 5, písm. a) zákona č. 111/1998 Sb. a rozložení kreditové zátěže se podle tohoto dokumentu musí řídit. V akreditaci byly proto dodrženy stanovené podmínky takto: učitelská propedeutika: pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava, např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, speciální peda-

gogika, inkluzivní didaktika, digitální vzdělávání (60 kreditů), obor – specializace (zde matematika – 60 kreditů), oborová didaktika (zde matematiky – 25 kreditů), praxe (39 kreditů). Tím pádem je zde zachována kreditová dotace studované specializace (oboru matematika). V tabulce 2 si však můžeme povšimnout, že předměty Matematika v kurikulu ZŠ I–III jsou předměty, jejichž náplní je seznámení se s obsahem učiva ZŠ, RVP ZŠ, ŠVP a s učebnicemi Matematiky pro 2. stupeň ZŠ v návaznosti na obsah učiva předmětu Matematika v kurikulu ZŠ. Studenti se učí orientovat v probraných tématech, učí se nad tématem diskutovat se spolužáky a netradiční úlohy nejenom vyřešit, ale také si řešení znázornit. Cílem je naučit studenty najít různé způsoby řešení a zamýšlet se nad problémy, které by mohly žákům činit potíže. Z pohledu budování profesních kompetencí jde tedy o fázi zobrazenou dále na obr. 4: *Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožní efektivně plánovat a realizovat výuku.* Jedná se o předměty, které rozvíjejí budoucí absolventy jak z osobnostní, tak z profesní stránky. Takto je i v dalších ročnících budován design specializace, a to s rostoucí obtížností oborové složky.

Studium (dvouspecializační) je zakončeno závěrečnou zkouškou například z *Matematiky a její didaktiky*, spojenou s obhajobou diplomové práce, je-li zadána na katedře matematiky, a obhajobou portfolia. Cílem závěrečné zkoušky je prokázání dovedností spo-



jených s didaktikou i odborných znalostí v kontextu výuky matematiky na základních školách, a to rozbořením didaktické situace z pedagogické praxe studenta podle předem zadaných kritérií. Profesní zaměření studijního programu klade důraz na aplikaci získaných znalostí v praktických situacích, tudíž je povinnou součástí státní závěrečné zkoušky práce s dokladovým portfoliem, v němž jsou obsaženy výstupy z didakticky zaměřených předmětů a absolvovaných pedagogických praxí, včetně klinického semestru. Materiály, které jsou v portfoliu obsaženy, dokazují připravenost studenta k výkonu profese a je s nimi pracováno v úzké návaznosti na *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*.

1.2 Proměna pozice oborových didaktik ve vazbě na předměty oborového studia a na reflektované praxe

V přípravě studijního programu U2ZŠ prošla změnou také *oborově didaktická složka*. Oborová didaktika začala být vnímána jako klíčový předpoklad kvalitního učitelského vzdělávání a získala roli koordinující disciplíny těsně provázané s oborovou, pedagogicko-psychologickou a praktickou částí učitelské přípravy (Janík & Stuchlíková, 2015). Nárok na transformaci oborové didaktiky v tomto směru vede k potřebě překračovat úzce metodické pojetí a s oporou v teorii reflektovat výsledky didaktického výzkumu v dané vědní oblasti. Důležitým aspek-

tem posilování role oborové didaktiky je také její širší chápání. Především ve vazbě na předměty oborové složky přípravy se stalo možným část oborových předmětů provázat natolik s oborovou didaktikou, že se didaktická témata stala součástí jejich obsahu a propojovala se tak teoretická znalost s její aplikací do obsahu výuky na 2. stupni základní školy.

V počátečních fázích přípravy akreditačního spisu bylo potřeba sjednotit pohled PF JU na oborovou didaktiku a její význam ve studijních plánech a upozornit na zásadní rozdíl mezi *didaktikou* a *metodikou*. Při fakultních diskuzích jsme vycházeli z vymezení Janíka a Stuchlíkové (2015, s. 9, 11):

„Oborové didaktiky jsou vědními disciplínami zaměřenými na oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda v oblasti teorie, praxe a výzkumu sahá od vymezování a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci učebních procesů při zohledňování psychických, sociálních a dalších předpokladů na straně žáků i učitelů.

Oborová didaktika naopak není volným konglomerátem oborových disciplín a disciplín společenskovědních, především pedagogicko-psychologických (ale např. i sociologie, etiky atd.). Není ani souborem návodů na to jak vyučovat – za což bývá velmi často laickou veřejností považována. To nabízí metodika vyučovacího předmětu – ta se ale (nemá-li být vyučování učitele nápodobou osobně prožitého v roli dítěte nebo ryzí metodou pokus



omyl) musí opírat o širší kontext oborově didaktického poznání.“

Ve zmíněných diskuzích vyvstala potřeba pracovat s dalším zásadním přístupem, kterým je *transdidaktika* (více Slavík et al., 2017), jejímž cílem je sdílení (například informací, zkušeností, učebních úloh, poznatků, aj.) mezi didaktiky a praktikujícími učiteli a provázejícími učiteli na pedagogických praxích. Didaktici jsou pak tvůrci dialogu a organizace kazuistik, sdílejí obsah mezi teorií a praxí.

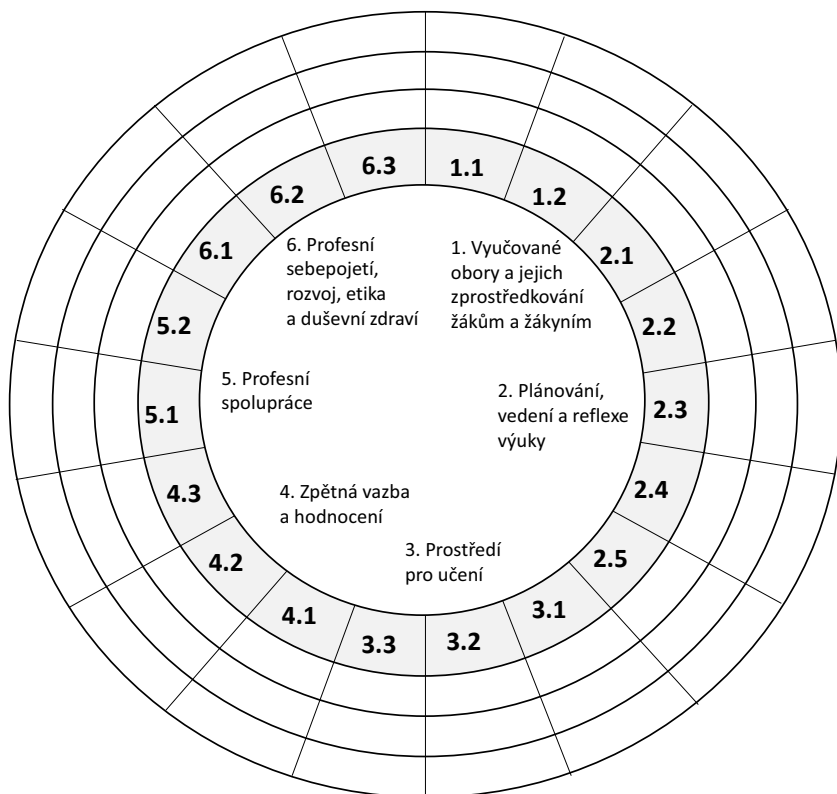
1.3 Propojení oblastí KRAAU při tvorbě obsahu studijního programu

V *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (KRAAU; MŠMT, 2023a) jsou definovány jednotlivé kompetence absolventa a absolventky učitelství v jednotlivých oblastech. Číselná označení v KRAAU posloužila PF JU v žádosti o akreditaci U2ZŠ jako kódy, kterými jsou v části B akreditačního spisu označeny výstupní kompetence pro každý studijní předmět, v jejichž obsahu kurikula budou dané kompetence budovány. PF JU tak získala pohled na to, jak je KRAAU v predikci obsahu jednotlivých disciplín studijního plánu naplňován. Každoročně (jako již nyní) bude sledovat v národním šetření výsledky svých absolventů a porovnávat je s republikovým průměrem. Cílem této evaluace bude práce fakulty směrem dovnitř, jako učící se

organizace (viz Fullan et al., 2005; Fullan, 2011) tak, jak je jejím cílem ve vizi *Učitel Pro Futuro*.

Nedílnou součástí nově akreditovaného studijního programu U2ZŠ je v návaznosti na KRAAU práce s portfoliem studenta. Portfolio je součástí obhajoby závěrečné práce ve studiu jako efektivní způsob, jak demonstrovat vlastní znalosti, dovednosti, kompetence a profesní růst. Student si ho vytváří v průběhu svého studia a reflektuje v něm růst svých kompetencí definovaných v KRAAU. Portfolio je propojeno s tématem diplomové práce, reflektuje příklady aplikace teoretických poznatků v pedagogické praxi, obsahuje popis a rozbor didaktických situací s důrazem na reflexi a sebereflexi. Ačkoli práce s portfoliem není realizována formou samostatné rozvrhové akce, je plánována každoroční průběžná evaluace kompetencí definovaných v KRAAU. Ta probíhá formou sledování naplnění oblastí 1–6 prostřednictvím barevných škál a kartiček kompetencí, a to v rámci výuky oborových didaktik a dalších didakticky zaměřených předmětů, v přímé návaznosti na reflexi pedagogických praxí, včetně klinického semestru.

V průběhu jednotlivých předmětů studenti sledují naplňování výstupů KRAAU a sami si na začátku a na konci výuky hodnotí, jak vnímají úroveň dosažení požadovaných kompetencí. V návaznosti na výše představený studijní plán specializace Matematika připojujeme ilustrativní příklad prá-

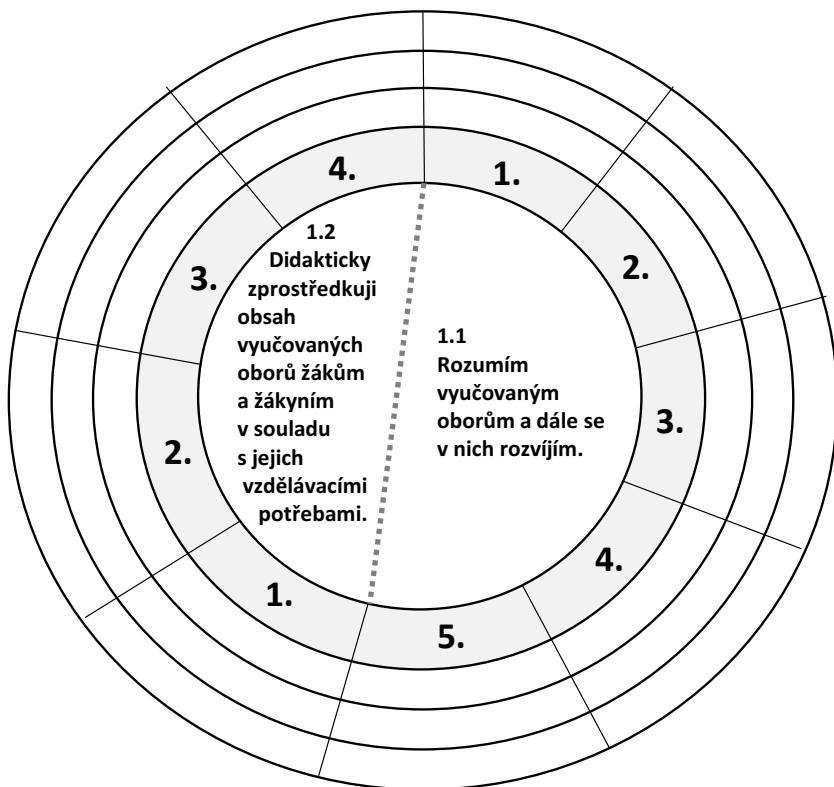


Obr. 3. Evaluace KRAAU – celkový pohled

ce s KRAAU na Katedře matematiky PF JU, jejíž studenti pracují s balančním kruhem (obr. 3 a 4), v němž vybarvují (v políčkách od středu *spíše ne – na průměrné úrovni – zcela*) a porovnávají výsledky „před“ a „po“ výuce, a to i v odborných předmětech² (obr. 4).

Po dvou letech práce s touto evaluací studenti přiznávají, že se více zamýšlejí nad úrovní svých dovedností a znalostí, dokáží lépe identifikovat své potřeby a cílit svou cestu *stávání se učitelem* volbou takových studijních předmětů, které jim pomohou.

² Za oblast matematiky byl již specifický KRAAU odeslán na MŠMT, tým pod vedením prof. Nadi Vondrové v současné době realizuje pilotní šetření k získání otevřené zpětné vazby.



Obr. 4. Evaluace oborového KRAAU v oblasti 1.1, 1.2 – v matematice³

Kompetence 1.1 – Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím:

Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku (viz druhá oblast kompetencí).

Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost.

Rozumím tomu, jak ve vyučovaných oborech vzniká (vědecké) poznání, využívám spolehlivé oborové zdroje informací a kriticky zdroje informací hodnotím.

Umím ve vyučovaných oborech využívat moderní technologie.

Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.

³ Inspirováno *balančním kruhem profesních dovedností* (viz Schwartz, 1992; Collins, Sneddon & Lee, 2022).



Kompetence 1.2 – Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami:

Srozumitelně a fakticky správně zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním na příslušném stupni vzdělávání v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformují.

V rámci didaktické transformace efektivně vytvářím příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely a modelové příklady, a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2).

Zprostředkují žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3).

Vyučované obory zprostředkovávám jako otevřené a stále se vyvíjející, a jako provázané s dalšími obory; ne jako uzavřené a izolované soubory vědění.

Ilustrujícím příkladem z praxe PF JU může být i propojení KRAAU s disciplínami pedagogicko-psychologického základu. Tradiční struktura pedagogicko-psychologické přípravy na fakultách připravujících učitele do jisté míry kopírovala strukturu pedagogiky a psychologie jako vědeckého oboru a její obsah v povinných předmětech tvořil základní obory těchto věd. Výklad obsahu disciplín směřoval v duchu klasického akademického modelu od obecného ke konkrétnímu, od teorie k praxi, a kladl tak vyso-

ké akademické nároky na vyučující i na studenty. V profesních programech je na vysokoškolského učitele i studenta kladen jiný nárok, schopnost vnímat jako svůj cíl dosažení profesních kompetencí, které jsou konkretizovány v modelu KRAAU. Znamená to tedy, že do cílů i obsahů disciplín vstupuje zadání v podobě praktických způsobilostí studenta. Jak se při tom ubránit pragmatismu, jednostrannému prakticismu a eklekticismu?

Řešení v našem modelu spočívalo v několika krocích. Změnou názvů a obsahů disciplín, kdy k výběru variant praktických řešení rozvoje kompetencí podle KRAAU je přikládán důraz na porozumění podstatě problému v teoretickém zázemí (např. místo *Úvodu do pedagogiky* nastupuje *Úvod do učitelství* orientující studenty 1. ročníků v profesních výzvách, místo *Teorie výchovy* nastupuje předmět *Výchovné činnosti učitele* řešící otázky podpory rozvoje kompetencí žáků učitelem v podmínkách základní školy). Inovace je spojena také se změnou systému sledu disciplín, kdy na sebe jednotlivé oblasti navazují a postupně rozšiřují záběr kompetencí i spektrum pohledů na jejich řešení. Například od disciplíny *Úvod do učitelství, Didaktika a Speciální pedagogika* v prvních dvou ročnících studia směřujeme k aplikačním předmětům *Praktická agenda učitele* a *Aplikovaná učitelská příprava* (inkluzivní didaktika a náročná situace ve škole) v období před nástupem na praxi v klinickém semestru. Dalším



krokem inovace je propojení různých pohledů expertů zapojených do výuky, např. společnou výukou vysokoškolského pedagoga zaměřeného na pedagogiku a na psychologii či speciální pedagogiku, tandemovou (či párovou) výukou vysokoškolského pedagoga a ředitele školy či výborného učitele, provázejícího učitele. Významným prvkem na kompetence orientovaného pedagogicko-psychologického základu je také propojení disciplín s asistent-skými praxemi a klinickým semestrem. Například v souvislosti s předmětem *Úvod do učitelství* a v návaznosti na něj studenti uplatňují získané poznatky v pozorování a asistování učiteli v *Úvodních asistentkých praxích*. Souběžně s těmito praxemi probíhají jednak reflektivní semináře podporující studenty na praxích, ale také semináře sebereflexe, kde si studenti na počátku studia učitelství pro 2. stupeň základní školy vyjasňují svůj osobnostní potenciál ve vztahu k učitelské profesi. Vyšší míra propojenosti přípravy v pedagogicko-psychologickém základu a navázání na praxe tak dává reálný prostor pro utváření potřebných způsobilostí studenta učitelství.

1.4 Gradace inovovaných praxí v klinickém semestru a vytvoření nového modelu reflexe praxí

Reflektované pedagogické praxe jsou základem pro kontakt s edukační realitou. V požadavcích regulátora

je uvedeno, že fakulty jsou povinny zajistit studentům učitelství možnost praktikovat na různých typech škol, setkávat se s různými typy žáků a poznat provoz školy jako instituce. Jako ideální je vnímáno realizování reflektované praxe na fakultních školách ve spolupráci s připravenými mentory z těchto škol a mentory praxí z fakult (Koldová et al., 2024).

Pedagogické praxe v nově akreditovaném studijním programu U2ŽS začínají pedagogickou asistentkou praxí již v 1. ročníku, a to takovou, ve které student absolvuje alespoň 14 hodin asistence a párové výuky, aby mohl získat přímou zkušenost s výukou. Od prvního ročníku tak student může své studium k těmto zkušenostem vztahovat, případně se včas rozhodnout, zda je studium učitelství pro něj vhodné, či nikoli. Následuje asistentká praxe s oborovým zaměřením (min. 14 hodin praxe), kdy student postupně proniká do práce s žákem a třídou v kontextu oborové didaktických přístupů. Učí se vnímat specifika svého předmětu i potenciál mezipředmětových témat a vztahů. Praxe má opět charakter asistování učiteli, žákovi a společné tandemové (či párové) výuky. Od letního semestru 3. ročníku studenti absolvují průběžné oborové praxe, kde v kooperaci provázejícího učitele a fakultního mentora praxí budou postupně pravidelně každý týden pracovat ve škole na skupinových, tandemových (či párových) a individuálních výstupech a v rámci mentoringu se zapojí do reflexe praxí.



Systém praxí uzavírá a rozvoj potřebných kompetencí koncentruje *Klinický semestr – obor 1* a *Klinický semestr – obor 2*. Příprava na výuku a výuka na základní škole, zapojení do života pedagogického sboru po dobu tří dnů v týdnu, bude doprovázena reflektivními semináři, kde v propojení pohledu fakultních odborníků – oborového didaktika, pedagoga, psychologa či speciálního pedagoga – budou moci studenti reflektovat situace, které ve škole prožívají. V rámci klinické praxe se studenti seznámí s prostředím vybrané základní školy, učitelským sborem, kompletními povinnostmi učitele ve vý-

uce, s přípravou a realizací komplexní a soustavné edukace žáka a třídy, s fungováním školy uvnitř i navenek (např. akce školy na veřejnosti) a s mechanismy a formami komunikace a spolupráce s rodiči, a to vždy v kontextu výuky studentova specializačního předmětu. Obsahově bude praxe provázána s jedním specializačním (dříve aprobačním) předmětem. Podle rozsahu předmětu v rozvrhu školy bude praxe realizována v blocích ve dvou či třech dnech ve škole s tím, že z absolvovaných 90 hodin praxe minimálně 45 hodin povede student přímou výuku. Student tedy absoluuje dva klinické semestry,

Tab. 3. Model gradujících praxí ve studijním programu U2ZŠ

1. ročník	
	Letní semestr: Úvodní asistentká praxe
↓↓↓	
2. ročník	
Zimní semestr: Asistentká a dobrovolnická praxe	Letní semestr: Asistentká oborová praxe – obor 1
↓↓↓	
3. ročník	
Zimní semestr: Asistentká oborová praxe – obor 2	Letní semestr: Průběžná oborová praxe – obor 1
↓↓↓	
4. ročník	
Zimní semestr: Průběžná oborová praxe – obor 2	Letní semestr: Klinický semestr – obor 1
↓↓↓	
5. ročník	
Zimní semestr: Klinický semestr – obor 2	



kteří budou vždy zaměřeny jen na jeden specializační předmět a umožní tak intenzivní přípravu na zvládnutí celého komplexu kompetencí v souvislosti s vybraným předmětem.

Významnou podmínku pro rozvoj žádoucích kompetencí studentů učitelství představují reflektované praxe. K pochopení zajištění systému praxí, včetně klinických semestrů, je důležité schéma modelu praxí (tab. 3). Systém praxí je doplněn o volitelnou praxi, nabízenou od druhého ročníku tak, aby zde mohli studenti využívat a zhodnocovat své zkušenosti z dobrovolnické či volnočasové práce s dětmi.

PF JU ve své vizi *Učitel Pro Futuro* klade velký důraz na postupné zvýšení podílu reflektované pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů, zejména v podobě zařazení klinických semestrů, čímž bude reflektována potřeba užšího provázání pregraduální přípravy studentů učitelství s praxí, respektive robustní posílení dovednostní složky přípravy. Tímto přístupem studentům učitelství poskytneme ucelený poznatkový rámec, který přispěje k jejich expertnosti, vědeckosti a aktuálnosti jejich vzdělávání. K tomu je ale jako předpoklad nezbytně nutné dlouhodobě intenzivně rozvíjet vztahy mezi spolupracujícími základními školami, upevnit stávající síť těchto pracovišť, zkvalitnit úroveň mentorské role a posilovat síť provázejících učitelů.

Pedagogické praxe vnímáme jako klíčovou součást přípravy učitelů, která má nezastupitelnou roli při utváře-

ní profesního sebepojetí (např. Burns, 1989; Pravdová, 2014) a při rozvoji profesního sebevědomí (*self-efficacy*, viz např. Klassen & Tze, 2014). Empirické výzkumy profesního rozvoje studentů učitelství ukazují, že na efektivitu výuky ve škole a na vzdělávací výsledky žáků má vliv mj. míra vyváženosti teorie a praxe při pregraduální přípravě učitelů propojovaná s reflektovanou praxí, která se uskutečňuje ve spolupráci studenta učitelství s provázejícími učiteli a s mentory pedagogických praxí na fakultě (srov. Timperley et al., 2007; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Korthagen, 2012).

„Provázející učitel je zkušený učitel, který vede studenta učitelství na pedagogické praxi a spolupracuje s ním při realizaci výuky ve třídách, v nichž vyučuje. Student s provázejícím učitelem výuku připravuje, realizuje a následně reflektuje. Právě reflexe proběhlé výuky je jedním z klíčových faktorů, který přispívá k rozvoji kompetencí studenta učitelství během praxe. Díky společné reflexi studenta a provázejícího učitele je prožitá zkušenost zpracována, analyzována a jsou navrženy možné další kroky pro zlepšení. V procesu reflexe dostává student zpětnou vazbu a dochází k propojování teoretického poznání a praktické zkušenosti, což může výrazně urychlit rozvoj kompetencí studenta oproti situaci bez reflexe výuky.“ (MŠMT, 2023b)

To jsou základní premisy, které jsme brali v úvahu při designování podoby akreditace profesního, pětiletého



studijního programu Učitelství pro druhý stupeň základní školy, ale bude na to mít fakulta dostatečné finanční prostředky? Zvládne zajistit organizačně dva klinické semestry? Budou tedy dva, nebo jeden? A co znamená klinický semestr? Studenti vůbec nebudou na fakultě celý rok? Je to správně? Takto zní otázky a výzvy, před kterými nyní stojíme.

2. VÝZKUMNÁ SONDA

2.1 Metodologie

V následující části textu jsou prezentovány výsledky výzkumné sondy realizované za využití SWOT analýzy, kterou vyplňovali jak studenti připravující se na roli učitele 2. stupně základní školy všech specializací, tak studenti učitelství pro 1. stupeň základní školy, kteří mají s pětiletým studijním programem zkušenosti, a dále ředitelé základních škol. Stanovené výzkumné otázky, na které jsme hledali odpověď, se odvíjejí od položek SWOT analýzy a inovovaného modelu pregraduální přípravy učitelů pro 2. stupeň základní školy: Jaké silné a slabé stránky vnímají dotazovaní u pětiletého studijního programu? V čem vidí rizika pětiletého studijního programu? Jaké potenciální příležitosti může pětiletý program nabídnout?

Jak bylo výše uvedeno, sběr dat byl realizován technikou SWOT analýzy (Puyt et al., 2023). Jde o analytický nástroj, který zohledňuje vlivy vnějších (příležitosti, ohrožení) a vnitřních (sil-

né a slabé stránky) faktorů na úspěšnost podniku či projektu. Je považována za efektivní nástroj situačního plánování v marketingu (Kotler & Keller, 2013), ale i za postup, který umožňuje managementu stanovit si strategický cíl rozvoje či určit směr rozvoje (Cimbalíková, 2009). SWOT analýza proto byla v kontextu ověřování potencialit i rizik inovace vzdělávacího programu považována za vhodné manažerské i marketingové vodítko pro uvažování o úspěšnosti přijatých rozhodnutí.

Sběr dat byl realizován ve dvou etapách. První etapa směřovala k informování participantů průzkumu o inovativním modelu pětiletého nestrukturovaného studijního programu, kdy formou ohniskových skupin a skupinových rozhovorů bylo zajištěno srozumitelné a jednoznačné představení vytvořeného modelu studia a zodpovězeny byly otázky participantů k vyjasnění koncepce. Zároveň byla představena technika SWOT analýzy, aby bylo zadání zřejmé a jednoznačné. V druhé etapě participanté samostatně zpracovali SWOT analýzu a po jejím odevzdání diskutovali své představy o dopadech inovace. Do vyhodnocení výsledků šetření tato sekundární diskuze nebyla již zahrnuta, představeny jsou pouze výstupy z individuálně zpracovaných SWOT analýz.

Vzorek participantů šetření byl záměrný, rozložený do tří skupin zainteresovaných na spolupráci s fakultou či studujících na fakultě. První skupinu participantů tvořilo 14 ředitelů a ředite-



lek fakultních škol. Jedná se o zkušené manažery, kteří s pedagogickou fakultou dlouhodobě spolupracují, zajišťují většinu praxí a také vstupují jako odborníci z praxe do výuky. Druhou skupinu tvořilo 51 studentů posledního ročníku pětiletého nestrukturovaného studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jednalo se o studenty, kteří v posledním semestru studia mohli zhodnotit jeho celý průběh a zahrnout do něho svou zkušenost s nestrukturovaným magisterským studiem. Poslední skupinu tvořilo 24 studentů učitelství pro 2. stupeň základní školy v posledním semestru studia. Jednalo se o skupinu, která má zkušenost se strukturovaným studiem. Sběr dat proběhl na PF JU v rámci setkání s řediteli a seminářů se studenty v únoru a březnu 2025. Vedení ohniskových skupin a zadání SWOT analýzy provedli autoři článku osobně před sběrem dat.

Výsledné SWOT analýzy byly vyhodnoceny metodou „tužka papír“ a na výsledky je pohlíženo kvalitativní optikou. Přináší komplexní pohled na model pětiletého studijního programu, jehož cílem je posílit kvalitu pregraduální přípravy učitelů a lépe reagovat na aktuální potřeby školství. Vzhledem k tomu, že se neukázaly zásadní rozdíly mezi odpověďmi obou skupin studentů, pouze u silných stránek byl v případě studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy opakovaně zmíněn stabilní kolektiv, hlubší vztahy. Výsledky jsou níže prezentovány souhrnně za využití techniky vyložení karet (Šedová, 2007).

2.2 Výsledky výzkumné sondy

Za klíčovou přidanou hodnotu pětiletého studijního programu považují jak studenti, tak ředitelé ucelenost, systematickosti a efektivitu studia. Zejména z pohledu studentů je vnímán benefit v podobě jedné státní závěrečné zkoušky a jedné závěrečné práce, což přináší zjednodušení administrativních nároků na studenty a vytváří prostor pro poslední odborných a didaktických předmětů. Tato úprava rovněž umožňuje intenzivnější propojení teoretické přípravy s praxí, která je vnímána jako klíčový prvek profesního rozvoje učitele. Pozitivně je rovněž vnímána stabilita studijního kolektivu, který respondenti označují jako „neměnný“. Studenti si cení budování pevných vztahů a podpůrného prostředí, které přispívá k lepší adaptaci na vysok školské studium i k následnému vstupu do pedagogické praxe. Program jako celek nabízí podle některých výpovědí vyšší míru jistoty a kontinuitu, čímž eliminuje nejistoty spojené s přechodem z bakalářského do navazujícího magisterského studia. Ředitelé oceňují zejména možnosti rozšíření praxí o dlouhodobější formy, klinické semestry, které studenty postupně vtáhnou do reálného školního prostředí a umožní jim osvojit si dovednosti nezbytné pro práci s heterogenními skupinami žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zásadní slabinou inovovaného modelu je podle dotazovaných absence bakalářského „mezistupně“, který dnes plní



nejen funkci formálního ukončení první etapy studia, ale i jistého motivačního prvku pro studenty, kteří si v průběhu vzdělávání ověřují svou profesní volbu a jejichž motivací není výkon profese učitele. Studenti obvykle vnímají bakalářský titul jako důležitý milník, který jim poskytuje flexibilitu – možnost změny

oboru, krátkodobé přerušení studia nebo uplatnění v jiných oblastech vzdělávání. Jeho odstranění zvyšuje riziko, že ti, kteří z různých důvodů nedokončí celé studium, odcházejí bez jakéhokoliv uznání svého vzdělávacího úsilí, což může vést ke ztrátě motivace nebo k předčasnému ukončení studia.

Tab. 4. Výsledky výzkumné sondy

<p>S (silné stránky)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ucelenost • systematickosti • efektivita studia • jedna státní závěrečná zkouška • jedna závěrečné práce • stabilita studijního kolektivu • budování pevných vztahů a podpůrného prostředí • vyšší míra jistoty a kontinuity • rozšíření praxí o dlouhodobější formy praxe, klinické semestry 	<p>W (slabé stránky)</p> <ul style="list-style-type: none"> • absence bakalářského „mezistupně“ (bakalářský titul jako důležitý milník, který poskytuje flexibilitu) • možnost změny oboru • krátkodobé přerušení studia • uplatnění v jiných oblastech vzdělávání • odchod v průběhu studia bez jakéhokoliv uznání svého vzdělávacího úsilí
<p>O (příležitosti)</p> <ul style="list-style-type: none"> • poskytnutí prostoru pro větší specializaci v oborových didaktikách • zajištění kontinuity mezi akademickým vzděláváním a pedagogickou praxí, dlouhodobější praxe • posílení vazeb mezi fakultami a školami • podchycení studentů během praxí jako potenciálních budoucích zaměstnanců • posílení prestiže učitelského povolání • delší a intenzivnější příprava = motivovanější a lépe připravení pedagogové 	<p>T (hrozby)</p> <ul style="list-style-type: none"> • dokončení studia bez jakéhokoli titulu (demotivující) • limitující ve vazbě na profesní uplatnění v případě nedokončení studia • úbytek zájemců o studijní program z důvodu zmíněné absence „mezistupně“ (Bc.) • vyhoření studentů během dlouhého časového období • finanční a psychická zátěž, zejména při snížené možnosti kombinovat studium s placenou praxí nebo brigádou • kapacitní a organizační problémy škol ve vztahu k zajištění dostatečného objemu kvalitních praxí



Nejčastěji zmiňovaným rizikem bylo dokončení studia bez jakéhokoli titulu, což je pro studenty demotivující a také limitující ve vazbě na jejich profesní uplatnění. Tento faktor byl považován za klíčový napříč všemi skupinami. Dalším formulovaným rizikem byl úbytek zájemců o studijní program z důvodu výše zmíněné absence „mezistupně“ (Bc.). Objevily se obavy z vyhoření studentů během dlouhého časového období, pokud nebude studium dostatečně vyváжено mezi teorií a praxí. Tato rizika byla akcentována především ze strany studentů, kteří se rovněž obávají délky studijního programu a s tím spojené finanční a psychické zátěže, zejména při snížené možnosti kombinovat studium s placenou praxí nebo brigádou. Ředitelé škol se více soustředili na možné kapacitní a organizační problémy škol, které by měly zajistit dostatečný objem kvalitních praxí.

Významnou příležitostí je podle dotazovaných poskytnutí prostoru pro větší specializaci v oborových didaktikách, práci s různorodými skupinami žáků a zajištění kontinuity mezi akademickým vzděláváním a pedagogickou praxí. Dlouhodobější praxe posílí vazby mezi fakultami a školami a umožní školám podchytit si studenty jako potenciální budoucí zaměstnance. Ředitelé vidí v pětiletém modelu potenciál ke zvýšení kvality absolventů a zároveň ho vnímají jako prostředek k posílení prestiže učitelského povolání. Očekávají, že delší a intenzivnější příprava přivede do školství motivovanější a lépe při-

pravené pedagogy, kteří skutečně chtějí v oboru setrvat.

3. DISKUZE

Cílem textu bylo představit a analyzovat kroky, které charakterizovalo (re)konstruování magisterského studijního programu Učitelství pro 2. stupeň základní školy na jedné konkrétní fakultě. Jednalo se na jedné straně o rekonstrukci programu, neboť i v přechodných akreditacích narůstal počet praxí, propojovala se oborová didaktika a oborová příprava a pedagogicko-psychologický základ se integroval a propojoval s praxí a její reflexí. Zároveň však šlo o konstrukci nového přístupu ve vztahu k oborové složce, k implementaci kompetenčního rámce s akcentem na růst profesního uvědomění studentů a na nové modely praxí a jejich reflexi.

Nová konstrukce *oborové přípravy* studentů je v představeném modelu založena na zkušenostech s Korthagenovým přístupem ke vztahu teorie a praxe (Korthagen et al., 2011) a modeluje teoretickou oborovou přípravu na společném východisku: porozumění kurikulu základní školy. Přikláníme se v tomto směru k představě (srov. Štech, 2004; Schon, 2008; Janík et al., 2012), že v přípravném vzdělávání učitelů je důležitý vzhled do toho, jak hluboké a náročné je porozumění učivů žákem ve škole. Budoucí učitel musí nejprve pochopit to, jak jsou témata, pojmy a problémy „jeho“ specializací (oborů)



strukturovány, představovány a připůsobovány žákům. Na tento náhled pak navazuje oborová didaktika s praxí a v posledních semestrech je studium obohacováno o oborová témata, která studenty ukotvují v oboru a dávají jim jistotu oborového rozhledu.

Konstruování pedagogicko-psychologické složky je charakterizováno integrací pedagogických, psychologických a speciálněpedagogických pohledů na kompetence budoucích učitelů. V pedagogicko-psychologickém základu je vytvořen základ pro rozvoj jednotlivých kompetencí v rámci KRAAU, kdy by studenti měli nacházet odpovědi na otázky praxe. Supervizní role vysokoškolských pedagogů kulminuje v reflektivních seminářích spojených s klinickými semestry. Student zde bude mít možnost propojovat své aktuální zážitky a problémy s pedagogem, psychologem či speciálním pedagogem a v duchu korthagenovského *převzetí odpovědnosti za vlastní učení* (Korthagen et al., 2011) bude hledat cestu k porozumění sobě a tomu, jak se pod jeho vlivem žák/žáci učí.

Za zásadní faktor účinnosti nového modelu přípravy považujeme – v souladu s naším hodnocením i s obdrženou zpětnou vazbou účastníků výzkumného šetření – smysluplné a systematické využití pedagogických praxí, zejména klinických semestrů, k cílenému a intenzivnímu rozvoji kompetencí vymezených v KRAAU. Riziku oborové *redukce supervize* (Janík et al., 2012) a přetížení studentů přemírou reflexí

a sebereflexí chceme předcházet zařazením „tripartitních“ reflexí praxí, kde v dialogu mezi studentem, vysokoškolským praktikem a provázejícím učitelem / mentorem z praxe lze dosáhnout zvědomování si vlastních postupů, které stojí za studentovým rozhodováním se ve výuce na praxi.

Profesní program v nově vytvořené podobě nese v sobě řadu rizik. Narazí jistě na zavedená očekávání uchazečů o studium na vysokých školách ve vztahu k získání bakalářského mezistupně studia. Od studentů bude vyžadovat výraznější „tah na branku“ ve smyslu přijetí rozhodnutí k učitelství jako budoucí profesi i otevřenost a aktivní přístup ve vztahu k praxi a k pohledu na sebe sama v pedagogických situacích, které praxe budou přinášet. Od vysokoškolských pedagogů bude vyžadovat iniciativu a kreativitu v novém pohledu na supervizní a mentorskou roli a na přípravu orientovanou na kompetence. A klíčová bude pozice provázejících učitelů z praxe, jejich ochota stát se aktivními participanty v přípravě svých budoucích kolegů. Výsledkem však bude kompaktní, čitelné a profesně orientované studium, které studentům se skutečným zájmem o učitelství dá významný prostor.

ZÁVĚR

Pětiletý magisterský program má, z našeho pohledu, potenciál stát se **silným prostředkem ve vztahu ke zkvalitnění přípravy učitelů.** Jeho



úspěšnost však může ovlivnit mnoho faktorů. Například, zda se povedlo /povede nastavit podmínky studia tak, aby reflektovaly nejen profesní nároky, ale také individuální potřeby studentů. Uvědomujeme si rizika, slabé stránky „dlouhého“ pětiletého programu, na které mimo jiné poukazovali dotazovaní studenti. Jedná se zejména o absenci bakalářského stupně, a to jak z hlediska psychologického (potřeba dosažení dílčího úspěchu), tak z hlediska flexibility studijní dráhy. Tento výsledek naznačuje, že implementace nestrukturovaného pětiletého modelu musí být doprovázena podpůrnými mechanismy (např. kariérní poradenství, možnost uznání splněných předmětů) a větší péčí o motivaci studentů v průběhu studia, aby bylo možné naplnit předpoklad efektivního profesního růstu. Za nejdůležitější podporu považujeme **alternativní záchytný bod v podobě možnosti přestupu studentů**

do souběžných alternativních bakalářských studijních programů, které by umožňovaly zohlednit dosavadní studium a doplňovaly by je o specializaci, např. se zaměřením na vychovatelství. Variabilita studijních programů může přispět k větší studentově jistotě, a tak i ke snížení rizika předčasného ukončení studia. Dále vnímáme za důležité **nastavit praxe tak**, aby byly organizačně zvládnutelné jak pro studenty, tak pro školy. Kapacitní omezení škol, na která upozorňují ředitelé, potvrzují teoretické a výzkumné poznatky o potřebě dlouhodobého budování partnerských vztahů mezi fakultami a školami, tak aby mohlo být zabezpečeno odpovídající množství a kvalita praxí, na které poukazují Timperley et al. (2007). Pouze za těchto podmínek bude možné naplnit ambice tohoto modelu pregraduální přípravy učitelů, zvýšit její kvalitu a současně udržet dostatečný zájem o studium.

LITERATURA

- Bendl, S., Voňková, H., & Zvítorický, M. (2013). *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Brebera, P. (2006). Boloňský systém a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 56(3), 258–265.
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 17(2), 27–36.
- Cimbalíková, L. (2009). *Základy managementu: základní manažerské činnosti + 25 manažerských technik*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Collins, P. R., Sneddon, J., & Lee, J. A. (2022). Do personal values have an effect on self-esteem in middle childhood? *Personality and Individual Differences*, 199, 111861.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.



- Fasora, L., & Hanuš, J. (2019). *Mýty a tradice středoevropské univerzitní kultury*. Masarykova univerzita.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. 5. vyd. Routledge.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335–397.
- Fullan, M., Cresswell, C., & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26(4), 54–64.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2015). Úvodem. In T. Janík & I. Stuchlíková (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Knecht, P., & Najvar, P. (2011). Když se zavádění má stát zavedeným aneb K metodologii výzkumu zaměřeného na implementaci kurikulární reformy. In O. Kaščík & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociální dynamice* (s. 42–48). Iura Edition.
- Janík, T., Slavík, J., Knecht, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: Na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Knecht, P. (rec.). (2021). Mýty a tradice středoevropské univerzitní kultury (L. Fasora & J. Hanuš). *Orbis Scholae*, 15(1), 109–112.
- Koldová, H., Janík, T., Bílek, M., Dostál, J., Mádlová, M., Mentlík, P., Rokos, L., Šimik, O., & Trnová, E. (2024). *Přístupy k integraci vzdělávacího obsahu z pohledu kurikula, výuky a učitelského vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Korthagen, F. (2012). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2013). *Marketing management*. Grada.
- Mareš, J. (2013). Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. *Pedagogika*, 63(4), 460–483.
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- MŠMT (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf



- MŠMT (2023b). *Pokusné ověřování Systém podpory provádějících učitelů s cílem zvyšování kvality pedagogických praxí budoucích učitelů*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/pokusne-overovani-system-podpory-provazejicich-ucitelu-s>
- MŠMT (2024). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/Pregradual/Ramcove_pozadavky_na_studijni_programy_2024_new.pdf
- NPI (2025). *Revize RVP základního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://revize.rvp.cz>
- PF JU (2024). *Učitel Pro Futuro*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. <https://www.pf.jcu.cz/cz/studium/ucitel-pro-futuro/prezentace>
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepečení studenta učitelství*. Masarykova univerzita.
- Puyt, R. W., Lie, F. B., & Wilderom, C. P. M. (2023). The origins of SWOT analysis. *Long Range Planning*, 56(3), 1–24.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD Publishing.
- Schon, D. A. (2008). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–25.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I. (2013). Strukturované studium učitelství – ano, či ne? *Pedagogika*, 63(4), 423–426.
- Šedová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šedová et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Portál.
- Šlejška, Z. (2018). *Jak na systémové změny ve vzdělávání*. Nadace Open Society Fund Praha.
- Štech, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k účinnému vyučování. *Pedagogika*, 54(1), 58–63.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education of New Zealand.

doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra matematiky;
e-mail: hbinter@pf.jcu.cz



PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., MBA

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky;

e-mail: mproch@pf.jcu.cz

Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra biologie;

e-mail: brokos@pf.jcu.cz

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., MBA

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra primární a preprimární pedagogiky;

e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz

KOLDOVÁ, H., PROCHÁZKA, M., ROKOS, L., VÍTEČKOVÁ, M. Innovation of the Pre-Service Teacher Education System for Lower Secondary Schools: Implementing the Principles of Professional Preparation into Teacher Education Programs in Practice

The paper focuses on reflecting the development of a new model of a professional teacher education program for Lower Secondary School Teacher Training with Specialisations and evaluates the conceptualisation of key parameters that give the programme its innovative character. The authors select various elements of this process and intersperse them with illustrative examples from the practice of one faculty of education – specifically, the Faculty of Education at the University of South Bohemia in České Budějovice. The text examines possible forms of structuring the study plan of five-year master's programmes and discusses innovations in the disciplinary component and its connection to the lower-secondary school curriculum. Further attention is devoted to the position of subject didactics in relation to disciplinary courses and reflective teaching practice. The authors describe their experience with applying a competence framework in the creation of content for individual courses. Notes are also devoted to the conception of the pedagogical-psychological foundation and its connection to teaching practice and subject didactics. A distinctive feature of professional degree programmes is teaching practice in the form of a clinical semester and models of its reflection. The study presents the dynamics of the progression of these innovated teaching practices and the ways in which they are evaluated within joint reflection sessions involving students, university teachers, and mentor teachers. In addition, the results of an exploratory survey conducted among the headmasters of partner schools and students (pre-service teachers) are presented. Its aim was to identify – through SWOT analysis and focus group outputs – the risks and opportunities associated with the transition to five-year, non-structured master's programmes. The paper addresses the research question: "How



do different groups of respondents perceive the strengths and weaknesses of the new five-year study model in comparison with structured (bachelor's and follow-up master's) teacher education?" The study provides examples of the implementation of innovations in pre-service teacher education at the aforementioned faculty of education, captures respondents' perceptions of the new model of teacher preparation for the lower-secondary level, and introduces further steps in transforming this preparation at the specific faculty.

Keywords: *professional study programme, competence framework, clinical semester, reflection, teacher education*